



ASSOCIAZIONE ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI



Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici



centro iniziativa democratica insegnanti



Di.S.A.L.
dirigenti scuole autonome e libere



LEGAMBIENTE
SCUOLA E FORMAZIONE



Movimento di Cooperazione
Educativa



PROTEOFARESAPERE



A.N.F.I.S.



Associazione
Docenti
Italiani

Legge 107/2015 Delega sul sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita a sei anni

Riflessioni e proposte del Forum Veneto

La legge 107 del luglio 2015 delega il governo ad emanare entro 18 mesi uno o più decreti legislativi riguardanti il sistema integrato 0-6, come si legge nel comma 181, lettera e):

“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell’offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie.”

Questa delega tratta una materia complessa e delicata, vista l’età di bambine/i che usufruiscono di asili nido, servizi 0-3 anni e scuole dell’infanzia.

Perché sono importanti i servizi 0-3 e le scuole dell’infanzia

È ormai acquisita l’importanza fondamentale dei primi anni di vita per lo sviluppo e formazione dell’identità, per la costruzione di competenze e l’acquisizione di autonomia, per la formazione globale di cittadine/i. Le ricerche della psicologia dello sviluppo, della pedagogia e delle neuroscienze degli ultimi 50 anni esplorano la complessità dello sviluppo infantile ed evidenziano l’importanza fondamentale di contesti ed ambienti d’apprendimento, sottolineando, tra l’altro, come servizi per la prima infanzia e scuole qualitativamente connotate, offrendo a tutti/e i/le bambini/e possibilità ed occasioni formative, abbiano un ruolo significativo di inclusione e riduzione delle disuguaglianze e costituiscano un servizio indispensabile per “spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”. (Raccomandazione europea 20.02.2013).

È in ambienti intenzionalmente predisposti e progettati che ogni bambina/o accompagnata/o può realizzare al meglio il suo percorso di crescita e sviluppo, può gradualmente costruire competenze sociali,

coordinatore
Antonio Giacobbi
agiacobbi2010@libero.it

sede MCE
Via Guglielmo Ciardi
30174 Mestre Venezia
mce-ve@virgilio.it

relazionali, psicomotorie, percettive, logiche, ecc., e, attraverso le esperienze vissute, può organizzare in modo efficace il proprio ragionare, riflettere, elaborare idee.

L'ECEC (Early Childhood Education and Care- Comunicazione della Commissione europea del 17.02.2011 - Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori) sottolinea questa prospettiva nella "Comunicazione n. 66/2011": *"L'accesso universale ai servizi di educazione e di cura inclusivi e di alta qualità rappresenta un vantaggio per tutti, perché interviene precocemente sulle ineguaglianze di partenza"*

La Convenzione ONU del 1989, ratificata dall'Italia con legge n.176/1991, sancisce un cambiamento di prospettiva rispetto all'infanzia: si passa, infatti, da un'idea di "minori" bisognosi di cura e tutela all'idea di soggetti titolari di diritti, cittadini attivamente partecipi alla vita sociale e culturale con possibilità di ascolto, parola, coinvolgimento nelle scelte, crescita integrale ed armonica.

Confrontate con queste premesse, purtroppo, nel nostro paese le politiche per l'infanzia si sono spesso rivelate deficitarie e poco lungimiranti. In questi ultimi anni, in cui abbiamo attraversato e stiamo attraversando la crisi economica e i contesti di vita in cui bambine/i sono immersi sono diventati più complicati e difficili, tanto più la politica avrebbe dovuto fare scelte di generalizzazione, rinforzo e rilancio di servizi educativi e di scolarizzazione per l'infanzia. Il 7° Rapporto CRC di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia-2013-2014 rileva infatti che *"Nell'anno in cui molteplici interventi si ispirano alla Raccomandazione della Commissione UE 2013 'Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale' ed è stata organizzata la IV Conferenza Nazionale sull'Infanzia e sull'Adolescenza, l'attuale situazione italiana appare in controtendenza, rispetto alle indicazioni europee, e quasi completamente da ricostruire."*

La delega sullo 0-6, soprattutto se sarà sostenuta da investimenti adeguati, può costituire l'occasione per ripensare alle politiche per la prima infanzia facendo dei passi verso il superamento di carenze evidenti.

Lo stato dell'arte

Attualmente il segmento 0-6 è costituito da 2 strutture (nidi e scuole dell'infanzia) con un'identità consolidata nel tempo e caratterizzata da una situazione variegata rispetto ai tassi di copertura ed alle modalità gestionali.

La percentuale di bambine/i della fascia di età 0-3 anni, che usufruiscono di servizi per la prima infanzia è di circa il 15%, con una distribuzione territoriale estremamente disomogenea: al Sud sono iscritti solo il 5% dei bambini di 0-3 anni contro una media del Centronord vicina al 18%. Tale divario è ancor più evidente osservando la percentuale per regione: in Emilia Romagna è del 25%, in Calabria e Campania del 2%. La competenza normativa su asili nido, micro-nidi, nidi familiari ed altri servizi integrativi è regionale e la gestione è affidata a comuni e a privati convenzionati e/o autorizzati.

Un altro dato interessante riguarda la percentuale di bambine/i iscritte/i come anticipatarie/i alla scuola dell'infanzia: nelle regioni meridionali è il 9%, mentre nel centro-nord supera di poco il 3%, per una media nazionale che si aggira intorno al 5%.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia il tasso di copertura si attesta sul 97% e non si verifica la stessa disparità tra regioni. Le scuole dell'infanzia, che devono assumere le Indicazioni nazionali 2012, sono gestite dallo Stato (55%), dai Comuni (15%), dal privato paritario (30%). In Veneto le scuole paritarie sono frequentate dal 65% del totale.

Alcune questioni irrisolte riguardano gli anticipi in entrata ed in uscita da questo ordine di scuola e l'alto numero di bambini/e per sezione : 28 se non 29. Inoltre, negli ultimi anni di congiuntura economica negativa si rilevano alcuni segnali preoccupanti, quali: la ricomparsa delle liste d'attesa in alcuni comuni, l'impossibilità da parte di alcuni EELL di sostituire gli insegnanti che vanno in pensione, l'aumento dei costi e delle rette per servizi (mensa, scuolabus, preaccoglienza, diminuzione delle risorse destinate alle sezioni primavera).

La realtà è dunque molto variegata sia come gestione che come qualità dell'offerta formativa.

La delega sul sistema integrato 0-6 se tradotta in decreti adeguati può costituire l'occasione per riaprire una riflessione seria, sostenuta dalla ricerca pedagogico-didattica per rilanciare politiche attente, mirate a:

- realizzare servizi 0-3 non più a domanda individuale, ma accessibili a tutte/i le /i bambine/i di questa fascia d'età
- attuare una riqualificazione generalizzata della scuola per bambini/e dai 3 ai 6 anni
- investire nella formazione e nella diffusione e generalizzazione delle pratiche emergenti dalle realtà migliori.

Perplessità e problemi

La delega è stata accolta da una parte degli educatori dei servizi per la prima infanzia e dei docenti con molte perplessità e preoccupazioni dovute:

- al timore di perdere un'identità costruita e consolidata negli anni;
- al timore che il sistema 0-6 possa in qualche modo indebolire i 2 segmenti sul piano istituzionale, pedagogico, curricolare e professionale;
- alla preoccupazione che all'interno del sistema 0-6 la scuola dell'infanzia venga fatta arretrare in una dimensione socio-assistenziale, snaturando l'identità pedagogica di vera scuola conquistata faticosamente negli ultimi 40 anni e spesso ancora poco riconosciuta;
- al rischio di indebolire o vanificare il patrimonio di esperienze tese a delineare un percorso educativo dai 3 ai 14 anni all'interno della ricerca permanente sul curricolo verticale (v. indicazioni per il curricolo 2007 e 2012).

Alcuni segnali quali la non destinazione alle scuole dell'infanzia dell'organico potenziato assegnato agli Istituti comprensivi, hanno aumentato le preoccupazioni.

Le nostre proposte

Il Forum Veneto delle Associazioni Professionali della scuola ritiene che il servizio integrato 0/6 anni previsto dalla legge 107/2015 possa essere un'opportunità per assicurare i diritti alla educazione e alla formazione delle bambine e dei bambini e per qualificare maggiormente i servizi per l'infanzia.

Riteniamo che questi obiettivi possano essere raggiunti a condizione che i decreti legislativi e le politiche conseguenti:

- a) assicurino una **significativa continuità pedagogica valorizzando le specificità dei due settori (0-3 e 3-6)**, sotto il profilo istituzionale, gestionale, organizzativo, pedagogico;
- b) indichino **regole certe** rispetto alla progettazione dello sviluppo di servizi, ai parametri per un buon funzionamento, al sistema di monitoraggio e controllo;
- c) creino le condizioni per **estendere e generalizzare quei livelli di qualità che caratterizzano le realtà migliori**;
- d) mantengano, migliorandone la qualità, la **pluralità dei modelli pedagogici e istituzionali**;
- e) adottino **un piano pluriennale per la diffusione dei servizi 0-3** mirando a raggiungere almeno la percentuale del 33% (come indicato dalla UE);
- f) **eliminino la normativa sull'anticipo** rivitalizzando le "sezioni primavera" all'interno del sistema integrato;
- g) **generalizzino le scuole dell'infanzia statali**;
- h) definiscano e assicurino **standard di funzionamento per tutte le scuole dell'infanzia a prescindere dalla gestione** statale, comunale o paritaria: numero di bambini/e per sezione, significativa e certa fascia oraria di compresenza, strutture adeguate, ecc. anche valutando possibili finanziamenti;
- i) sostengano e diffondano la **ricerca sul curriculum verticale all'interno degli IC**;
- l) **investano nella formazione sia iniziale che in itinere degli insegnanti**;
- m) prevedano forme adeguate di **coordinamento pedagogico**, oggi presente in molte scuole paritarie e comunali;
- n) garantiscano **tempi di non insegnamento per dialoghi di riflessione nella comunità professionale**, allo scopo di sostenere il processo dinamico e ricorsivo: osservazione, progettazione, autovalutazione e valutazione, riprogettazione, ecc.
- o) inseriscano il sistema integrato 0-6 all'interno della prospettiva più ampia costituita dalla **dimensione verticale 0-18 anni**.

Riteniamo, infine, che il sistema integrato 0-6 debba essere **adeguatamente finanziato dallo Stato** in modo da evitare un'eccessiva spesa per gli EELL.

La formazione degli operatori per l'età da zero a sei anni

Il Forum ha condiviso e fatto proprio questo contributo di Cinzia Mion

La formazione degli operatori (educatrici/ori e docenti) merita un approfondimento specifico. Infatti se *“è in ambienti intenzionalmente predisposti e progettati che ogni bambina/o può realizzare al meglio il suo percorso di crescita e sviluppo, può gradualmente costruire competenze sociali, relazionali, psicomotorie, percettive, logiche”*, come abbiamo affermato all'interno del presente contributo, diventa di estrema importanza la formazione dei diversi *caregiver* che si dovranno occupare nel tempo delle bambine e dei bambini a partire dal nido, perciò dalla più tenera età.

Le neuroscienze e la prima infanzia

Ci vengono in aiuto sia le neuroscienze che le ricerche del movimento che va sotto il nome di *“Infant research”*. Un autore in particolare, Daniel Stern - psicologo e psicoanalista, già citato da J. Bruner alla fine degli anni '70 - ci offre lo spunto per fare dei riferimenti molto significativi alla formazione degli operatori. Bruner infatti, in alcune ricerche sull'apprendimento e maturazione del bambino, raccolte nel volume *“Crescita umana”*, affrontava la fase preverbale della comunicazione nella diade madre-bambino che già Stern aveva esplorato. In particolare egli individua *“l'attenzione condivisa, lo sguardo congiunto e l'azione reciproca”* come le fasi determinanti di questa comunicazione precoce. In questo modo indica la strada eloquente del sorgere del linguaggio che mostra le sue radici corporee, emergente un po' prima di quello deittico che avrà bisogno della definizione linguistica dell'adulto. È per mezzo di siffatta ridefinizione linguistica, attraverso le indicazioni spazio-temporali e di causa-effetto, che i bambini *infatti* costruiranno le loro primitive fondamentali categorie mentali. Stern in realtà ha dedicato tutta la sua vita all'analisi e allo studio delle prime fasi della vita dei bambini ed è oggi uno dei più notevoli assertori dell'*intersoggettività*, argomento diffusosi notevolmente nella comunità scientifica dopo la scoperta dei *“neuroni specchio”*.

Le ricerche di Stern, scomparso da poco e ricordato di recente da Massimo Ammaniti in alcune pubblicazioni e convegni, hanno rivoluzionato gli studi sullo sviluppo psicologico del bambino mettendo in crisi le fasi di sviluppo così come sono state trasmesse da famosi studiosi dell'evoluzione infantile. Egli è partito dall'osservazione naturalistica del bambino, avvalendosi nelle sue ricerche di metodologie e tecniche sofisticate, in grado di cogliere le più leggere sfumature della continuità-discontinuità madre-bambino. Nella loro regolazione reciproca, caratterizzata da negoziazioni interattive, Stern individua delle vere e proprie *“danze interattive”* che fanno emergere delle costanti su cui l'esperienza del bambino svilupperà un'organizzazione del sé molto precoce. Da queste considerazioni nasce l'espressione

fortunata del “bambino già competente” in quanto in grado di padroneggiare la struttura di “essere con...” costantemente. Un gesto di richiesta lasciato cadere senza risposta interattiva lascia un senso di vuoto che, se ripetuto, può inibire la naturale evoluzione.

In questo modo tutta la crescita del bambino è influenzata dall’interazione precoce con la propria *caregiver*.

Questo preambolo pone al centro della discussione il bene del bambino/a. Decidiamo d’ora in poi di tralasciare schieramenti pro o contro una eventuale focalizzazione o preoccupazione del tipo: Che fine farà la scuola dell’infanzia? Oppure: ma così diventeremo tutte semplici educatrici ? Tali interrogativi mostrano aspetti di tipo corporativo che, anche se legittimi, ora ci appaiono un po’ stonati e fuori luogo; o meglio sembrano risentire di un periodo recente di mancato riconoscimento di questo ordine di scuola che un tempo era considerato il “gioiello di famiglia” e che ora, per diverse ragioni, è in stato di sofferenza. Sulle ragioni di questo stato di cose ritorneremo più avanti.

Preferiamo ora in questa sede parlare della formazione di chi si deve occupare di bambini da 0 a 6 anni. Ci sembra di importanza basilare.

La formazione personale e il mondo interno

Proviamo ad enucleare i punti essenziali di una formazione idonea al compito: sviluppare la competenza dell’autopercezione, dell’autointerrogazione, dell’ascolto empatico, dell’osservazione partecipata, della competenza alla reciprocità ma anche dell’aiuto a far evolvere i soggetti affidati attraverso una stimolazione tempestiva ed adeguata (né ipo né iper). In altre parole si tratta di apprendere a promuovere la fondamentale capacità di saper cogliere le competenze già esistenti nei bambini per farle evolvere in continuità.

Inoltre, sempre a proposito dell’attivazione delle competenze professionali da parte degli operatori in formazione, sarebbe opportuno focalizzarne qualcuna che spesso abitualmente viene trascurata. Si tratta di essere in grado di autopercepire nel proprio mondo interno le dissonanze, le resistenze, le opposizioni, le incongruenze ed essere capaci di autointerrogarsi individuando gli aggiustamenti più idonei a crescere, accettando dubbi, perplessità, incertezze, errori, limiti e caduta della motivazione. Il più delle volte il fallimento della formazione in servizio dipende dalla mancanza, nella formazione iniziale, della sollecitazione di questi atteggiamenti di autoanalisi e autopercezione, indispensabili in chi assume il ruolo della precoce formazione di altri soggetti, a maggior ragione se affidati ad un *caregiver* che non è la madre.

La domanda essenziale ora è: sono attrezzate le Università ad offrire percorsi formativi in grado di costruire tali atteggiamenti? Bisognerebbe che al loro interno albergassero non soltanto saperi accademici (pur indispensabili) e saperi didattici (essenziali) ma anche saperi che si costruiscono attraverso la formazione corporea personale, coinvolta sempre nella relazione, e saperi che fanno capo all’analisi psicosociale (es. APS :Studio di Analisi Psicosociale; scuole di psicomotricità relazio-

nale, ecc). Queste agenzie formative, riportate come esempi, sono in grado di offrire, alle persone in formazione “chiavi di lettura” per cogliere le dinamiche del proprio mondo interno (compreso *transfert* e *controtransfert*) al fine di poterle padroneggiare per renderle congruenti con l’autentica crescita ed evoluzione dell’autonomia fisica, personale, emotiva, affettiva, cognitiva ecc. dei soggetti affidati. Per quanto attiene la formazione corporea risulterà indispensabile imparare a prendere consapevolezza delle modulazioni toniche del proprio corpo che corre il rischio di trasmettere *rifiuto* al posto di *accoglienza*, attraverso una inconsapevole “corazza tonica”. Sul tono muscolare di questa corazza si impara ad intervenire per aggiustarne la valenza.

Università e laboratori formativi

Urgono perciò laboratori formativi in tal senso con affidamento di incarichi a formatori che esistono nei diversi territori ma che probabilmente bisogna individuare e censire. Risulta un po’ improbabile, ma non è escluso, che queste competenze vengano coltivate all’interno di alcune Università, come già attualmente funzionano. Direttamente collegate alle dinamiche riferite al mondo interno sono quelle che si attivano dentro al “*gruppo come strumento di lavoro*” (cfr APS di Milano), modalità di confronto oggi sempre più ineludibile, essendo la professione dell’educatrice/ore e dell’insegnante fortemente interattiva non solo con i bambini, per cui diventa cruciale la competenza relazionale, ma anche con i colleghi all’interno delle “comunità professionali di pratica” (E.Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*).

Il modello di analisi psicosociale utilizza procedure molto puntuali e interessanti (*role playing*, simulazioni di vario tipo, analisi di caso, ecc.) per offrire strumenti utili ad autopercepire le proprie modalità di interagire, non tanto per trasformarle radicalmente, cosa impossibile, ma per renderle congruenti con le finalità del compito e non contrastanti con esso. Lo stesso dicasi per gli interventi di comunicazione con i genitori, pratica così delicata ma fondamentale per l’armonia e la coerenza dei rispettivi interventi educativi. Questa comunicazione infatti va liberata dai rischi di accuse reciproche. Dovrebbe sempre tenere presente che il “professionista” dell’educazione è il docente e che fa parte di questa professionalità la competenza a rielaborare internamente l’eventuale aggressività genitoriale, per non reciprocargliela. La formazione deve tenere conto comunque del fatto che gli operatori sono adulti che hanno bisogno di essere sostenuti nel difficile percorso dell’apprendimento “trasformativo” come sottolinea Mezirow (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*) che approfondisce la tematica in questione. Direttamente collegata a ciò sarà la competenza della *riflessività* (D. Schon, *Il professionista riflessivo*) da esercitare già attraverso il tirocinio che aspetta di essere potenziato e reso meno burocratico, per renderlo più autentico ed effettivamente operativo. La sinergia tra scuole che offrono insegnanti “competenti” per il tirocinio ed Università che mettono a disposizione i supervisori di tale pratica fondamentale, deve funzionare meglio.

I dirigenti scolastici e la *leadership to learning*

Diventa perciò indispensabile la cosiddetta “*leadership to learning*” dei dirigenti scolastici che spesso invece arrivano a ricoprire questo ruolo investendo soprattutto nella formazione giuridico-amministrativa (non di sicuro per loro scelta ma perché così vengono selezionati!). Se la deriva rimarrà la medesima appariranno sempre più problematiche l’individuazione e la valutazione delle competenze metodologico-didattiche dei docenti negli istituti loro affidati, al fine di segnalarle all’Università.

Appare naturalmente ovvio interrogarsi ancora una volta su “Chi formerà i formatori? Chi formerà i docenti che si offriranno per il tirocinio?” Credo che la strada intrapresa recentemente, per la formazione di *tutor* per l’anno di formazione, potrebbe servire ma non è sufficiente. Certe competenze non si improvvisano, questo è un argomento che richiede una grande progettualità e il coinvolgimento di Università, attraverso la Ricerca-Azione, le Associazioni professionali e la Scuola militante. Bisognerebbe istituire un significativo “pensatoio”, non semplice gruppo di lavoro, al quale far partecipare le migliori teste pensanti del Paese per rinnovare la formazione iniziale dei docenti.

In questo modo l’attenzione e la cura per tali aspetti della formazione diventeranno utilissime per rendere efficace, in prospettiva, la formazione in servizio che potrebbe risultare quasi inutile o poco produttiva, in assenza di tali aspetti ascrivibili effettivamente alla formazione vera, intesa come realizzazione o trasformazione di “atteggiamenti” e *habitus* mentali.

Discutere poi di una formazione iniziale che può durare 3 anni oppure 5 diventa marginale rispetto a questa proposta accennata.

Importante risulta essere a conoscenza che studi e ricerche internazionali spesso hanno affermato che “a tre anni i giochi sono fatti”. Impiegare perciò risorse economiche, culturali e intellettive sul progetto migliore del segmento 0-6 della scuola italiana pensiamo sia non una spesa ma un investimento sicuro sul futuro.

